

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN BASADO EN INVESTIGACIÓN
RESEARCH-BASED REFLECTION ARTICLE

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.152.4>

Inteligencia Emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo

Emotional Intelligence in university classrooms: teaching practices that promote its development

ROCIO FRAGOSO LUZURIAGA

Docente investigadora de tiempo completo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México; actualmente, inscrita dentro del Padrón Nacional de Investigadores del CONACYT Nivel I; doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala; maestra en Educación Superior (BUAP); licenciada en Psicología (BUAP)

Correo electrónico: psicrocioluzu@hotmail.com; rocio.fragoso@correo.buap.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1454-0844>

Apoyos: investigación realizada por los apoyos del PRODEP y CONACYT



RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar las prácticas docentes que favorecen el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en universitarios a través de un enfoque mixto con un diseño exploratorio secuencial derivativo. En congruencia, dentro de la primera fase de la investigación se conformaron cinco grupos focales donde participaron 25 estudiantes, cuyos resultados fueron examinados mediante la técnica de análisis de contenido usando como categorías las dimensiones del modelo de Mayer y Salovey (1997). En la segunda fase se realizó un análisis de frecuencias de las prácticas obtenidas a partir de las respuestas de los grupos focales en una muestra de 337 alumnos mediante el Cuestionario de Detección de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la IE. Como resultado de la aplicación los estudiantes reportan que solo 11 de las 26 prácticas identificadas por el instrumento se aplican de forma frecuente o muy frecuente en las aulas de educación superior

Palabras clave: inteligencia, emoción, aula, universidad, estudiantes.

ABSTRACT

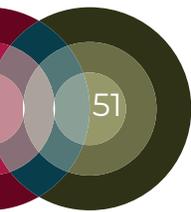
The aim of this paper is to analyze the teaching practices that help the development of Emotional Intelligence (EI) in university students, through a mixed approach with a sequential exploratory derivative design. In the research's first phase, five focus groups were formed, with the participation of 25 students whose results were examined using the technique of content analysis, using the dimensions of the Mayer and Salovey model (1997) as categories. In the second phase, a frequency analysis of the practices obtained from the responses of the focus groups was carried out on a sample of 337 subjects, using the EI Teaching Practice Detection Questionnaire. As a result of the application, students report that only 11 of the 26 practices identified by the instrument are implemented, frequently or very frequently, in higher education classrooms

Keywords: intelligence, emotion, classroom, university, students.

Como citar este artículo:

Fragoso Luzuriaga, R. (2022). Inteligencia Emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona Proxima*, 36, 49-75.

Recibido: 5 de marzo de 2019
Aprobado: 18 de julio 2020

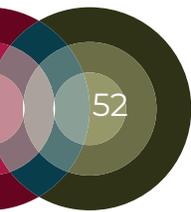


INTRODUCCIÓN

Hoy en día las universidades han aceptado el compromiso de formar estudiantes que dominen las destrezas propias de su profesión y habilidades como la Inteligencia Emocional (IE) con la finalidad de contribuir al desarrollo integral de sus egresados (Gilar-Corbi et al., 2019). Esto, gracias a que organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE recalcan la importancia de los aspectos socioemocionales en la instrucción de niños y jóvenes para que en un futuro próximo puedan establecer vidas satisfactorias (Delors, 1996; Rychen y Hersh Salganik, 2006). Además, existe evidencia de que óptimos niveles de IE en alumnos universitarios influyen de forma positiva en su rendimiento académico, grado de compromiso hacia las actividades de la licenciatura, manejo del estrés, empatía, bienestar psicológico, motivación académica y salud mental (Ariza Hernández, 2017; Extremera Pacheco et al., 2007; Páez Cala y Castaño Catrillón, 2015; Yadav et al., 2017).

Aceptar la responsabilidad de incorporar la IE en las universidades implica pensar de forma sistémica e integrar a todos los actores que contribuyen a su formación como: los directivos de la institución educativa, quienes tienen la tarea de orientar los sentimientos del personal a su cargo en un rumbo positivo a la par que auxilian en la generación de políticas que promuevan el bienestar emocional; el personal administrativo, que refuerza las estrategias de los altos mandos y maestros encargadas de promover habilidades socio-emocionales en el alumnado (Goleman, 2000; Quezada y Canessa, 2008; Vázquez de la Hoz, 2007); y los docentes, cuyas actividades conllevan una fuerte labor emocional debido a la exigencias de ser sensibles a las necesidades de otras personas, manejar de forma adecuada los propios estados emocionales y facilitar relaciones interpersonales constructivas. Si bien la participación de todos los actores es importante para fomentar la IE, el rol del maestro universitario es decisivo, ya que dentro del aula se transforma en un modelo, consciente o inconsciente, de habilidades sociales y emocionales (Cejudo y López-Delgado, 2017; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Una de las formas en que el catedrático transmite o favorece el desarrollo de la IE en el alumnado es a través de sus prácticas docentes. En la actualidad, son escasas las investigaciones sobre prácticas específicas que contribuyan al crecimiento de la IE en los salones de educación superior entre las que destacan: el trabajo de Mortiboys (2016), que sistematiza una serie de técnicas que auxilian a los profesores universitarios a fomentar la IE; y el estudio de Landau y Meirovich (2011), del cual se pueden inferir algunas prácticas para favorecer el desarrollo socioemocional. Este trabajo indaga sobre la correlación entre la creación de ambientes participativos de aprendizaje en el salón de clases y los niveles de IE. También son relevantes las aportaciones del programa de aprendizaje socioemocional *RULER* que con base a la teoría de Mayer y Salovey (1997) adiestra



al personal académico en diversas habilidades emocionales que posteriormente son transmitidas a los estudiantes dentro de las aulas en conjunto con los contenidos de las asignaturas (Bisquerra Alzina et al., 2015; Castillo et al., 2013; Nathanson et al., 2016).

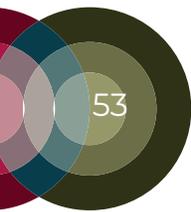
Debido a la importancia del desarrollo de la IE en los estudiantes y la insuficiencia de trabajos empíricos que proporcionen una guía a los maestros universitarios sobre acciones concretas para su desarrollo, el objetivo del artículo es analizar las diferentes prácticas docentes que contribuyen al desarrollo de la IE en alumnos de educación superior. Para cumplir con esta meta se emplea el modelo de Mayer y Salovey (1997), el cual ayuda a reconocer cuatro objetivos específicos en esta investigación: 1) detectar las prácticas docentes más utilizadas en la promoción de la expresión y percepción de las emociones; 2) identificar las prácticas docentes más empleadas en la promoción de la facilitación emocional; 3) reconocer las prácticas docentes más aplicadas para el fomento de la comprensión emocional; 4) identificar las prácticas docentes más utilizadas en la promoción de la regulación emocional

MARCO TEÓRICO

MODELO DE IE DE MAYER Y SALOVEY

Gracias a la revolución cognitiva, ocurrida en los años 50', fue reconocido que las emociones se encuentran íntimamente ligadas a complejos procesos mentales como la atención, la memoria, el razonamiento y el aprendizaje (Salovey et al., 2004). Usando como marco de referencia esta nueva perspectiva surgen los trabajos de Mayer y Salovey (1997, 1990) quienes, adheridos a la teoría del procesamiento de información, crean el constructo de IE el cual definen como un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones compuesto por cuatro habilidades:

1. Percepción y expresión emocional, que hace referencia a la certeza con que los individuos pueden identificar las emociones en ellos mismos y otros, además de externarlas adecuadamente a través del lenguaje verbal y no verbal
2. Facilitación emocional, que implica la capacidad de analizar cómo los estados emocionales influyen en procesos cognitivos como la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas



3. Comprensión emocional, que hace referencia al conocimiento especializado que se tiene del sistema emocional propio y de otras personas, con lo que se pueden detectar las causas que originaron una emoción, los diferentes niveles en que puede manifestarse y las acciones que desencadena. Se relaciona directamente con la empatía
4. Regulación emocional, que consiste en manejar a nivel intra e interpersonal las emociones, disminuyendo sus efectos negativos y maximizando los positivos

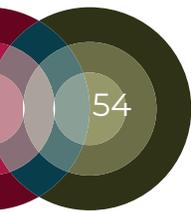
Dominar las habilidades anteriores puede ayudar al docente universitario a desempeñar sus actividades cotidianas de forma óptima. Por ejemplo, un catedrático con altos niveles de IE percibe lo que sienten sus compañeros de trabajo y estudiantes, posee tolerancia al estrés, expresa de forma adecuada sus emociones ante alumnos y colegas, cuenta con un alto grado de motivación intrínseca, crea ambientes de aprendizaje que fomentan la empatía y la colaboración, estimula los procesos cognitivos a través del uso de diferentes emociones, contribuye a crear relaciones estables en su centro educativo e incluso anima o calma a las personas con las que convive diariamente (Cases Hernández, 2007; Caruso y Salovey, 2005; Extremera y Fernández- Berrocal, 2003).

Las diversas formas en las que el docente manifiesta su IE pueden ser traducidas en actos específicos dentro de las aulas que son percibidas por los estudiantes en forma de prácticas docentes.

PRÁCTICAS DOCENTES

Se definen como acciones que se llevan a cabo dentro de los salones de clase vinculadas íntimamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados (Fragoza Gonzáles et al., 2018). De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) las prácticas docentes pueden organizarse en cinco dimensiones:

- Dimensión personal. Cuyo centro son las interacciones docente-alumno, así como las características que debe poseer la relación entre estos dos actores para promover la actividad intelectual.
- Dimensión social. Que se enfoca en la vinculación de las demandas sociales y el aula por lo que se integra del conjunto de decisiones y acciones tomadas por el académico, dentro del salón de clases ante la diversidad de condiciones culturales, sociales y económicas de un momento histórico determinado.



- Dimensión organizacional. También llamada dimensión institucional, estudia a la práctica docente como un conjunto de funciones y tareas que integran la estructura de una organización educativa.
- Dimensión didáctica. Referente a cómo el maestro presenta, observa y analiza los contenidos de su asignatura y el estado de su disciplina. Se relaciona íntimamente con los contenidos del plan de estudios.
- Dimensión ética y contextual. Hace referencia las acciones asociadas al correcto ejercicio profesional desde un punto de vista ético.

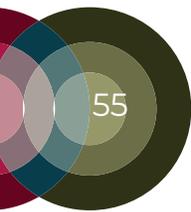
Las acciones que implementan los docentes para el desarrollo de la IE se insertan en la dimensión personal y pueden considerarse como parte de las buenas prácticas docentes, ya autores como Bain (2008) y Zabalza Meraza (2012) identifican un marcado componente afectivo en ellas.

PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA IE EN EL AULA

Gracias al desarrollo teórico de los dos apartados anteriores se puede inferir que las prácticas docentes que promueven la IE son acciones que realizan los profesores para fomentar la percepción, expresión, comprensión y regulación de las emociones dentro del salón de clases. Dichas prácticas tienen la finalidad de integrar aspectos socioemocionales y cognitivos en el quehacer docente (ANUIES 2015; Fragoza González et al., 2018; Landau y Meirovich, 2011; Mayer y Salovey, 1997).

Acorde con Mortiboys (2016), las acciones que fomentan las IE impactan aspectos tales como: el diseño de actividades, el lenguaje no verbal del docente, el manejo del grupo, la comunicación maestro-alumno, y las concepciones del profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. También enfatiza que estas prácticas pueden llevarse a cabo en modalidades presenciales o a distancia. En adición es fundamental señalar que no son actividades aplicadas de forma aleatoria sino producto de un proceso sistemático de planeación que involucra saberes, habilidades, actitudes y valores.

Según el del Modelo de Mayer y Salovey (1997), las prácticas pueden ser clasificadas en cuatro tipos: a) prácticas para fomentar la expresión y percepción de las emociones; b) prácticas que desarrollan facilitación emocional; c) prácticas enfocadas a la promoción de la comprensión emocional; y c) prácticas centradas en la regulación emocional.



METODOLOGÍA

El presente trabajo se realizó bajo un enfoque mixto a la par que emplea un diseño exploratorio secuencial derivativo que se caracteriza por la recolección y análisis de información cualitativa en la que se basa una subsecuente obtención de datos cuantitativos (Hernández-Sampieri et al., 2014).

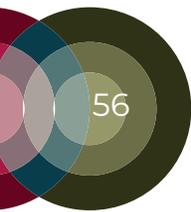
SUJETOS

En la primera fase de la investigación se seleccionó una licenciatura por conveniencia del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) donde se conformó una muestra bajo el criterio de saturación de cinco grupos focales estructurada por 25 estudiantes universitarios, 8 hombres y 17 mujeres, próximos a terminar el programa académico, con edades entre los 21 y 27 años. En la siguiente fase se obtuvo una segunda muestra de 337 estudiantes, con una confiabilidad del 95 % y 5 % de error, integrada por 75 hombres y 262 mujeres con un promedio de 21 años distribuidos el 62.6 % en el turno matutino, el 9.8 % en el vespertino y el 27.6 % en el mixto. Como criterio de inclusión los estudiantes debían haber completado al menos un semestre en el programa académico elegido.

INSTRUMENTOS

Para la primera fase se elaboró una guía de entrevista semiestructurada avalada por cinco expertos, todos ellos docentes universitarios con una media de 5.5 años de experiencia impartiendo clase en Educación Superior, un hombre y cuatro mujeres. Este instrumento orientó las interacciones de los grupos focales, y su objetivo fue identificar las prácticas docentes que ayudan al desarrollo de la IE en las aulas.

En la segunda fase, con base a los resultados de los grupos focales, se configuró el Cuestionario de Detección de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la IE. El objetivo de dicho instrumento fue identificar la frecuencia de aplicación de las diferentes prácticas en salones de clases universitarios. El cuestionario fue evaluado por cinco expertos, con estudios de posgrados y una media de 7 años de experiencia impartiendo clases a nivel universitario. Para obtener mayor fiabilidad una versión piloto fue aplicada a 20 estudiantes de la licenciatura elegida, 12 mujeres y 8 hombres de edades entre los 19 y 25 años, quienes no hicieron modificaciones al instrumento que después de aplicarse a la muestra de 337 sujetos obtuvo un $\alpha = .909$, que acorde con Hernández-Sampieri et al. (2014) indica una óptima confiabilidad.



En total el instrumento consta de 26 reactivos organizados con base en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Los ítems 1 al 7 valoran prácticas para el desarrollo de la percepción y expresión emocional; del 8 al 17 evalúan prácticas para el fomento de la facilitación emocional; del 18 al 19 valoran las prácticas que ayudan al desarrollo de la comprensión emocional; y del 20 a 26 exploran prácticas para el fomento de la regulación emocional. El número de ítems de cada categoría varía en función de los hallazgos obtenidos en el análisis de contenido.

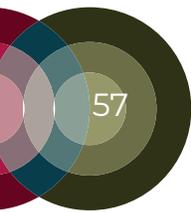
Los reactivos se evalúan mediante una escala tipo Likert que brinda cuatro opciones de respuesta: el número 4 es seleccionado si los estudiantes consideran que la práctica es usada de forma muy frecuente; el número 3, si los alumnos perciben que la práctica se emplea de forma frecuente; el número 2, si los alumnos ponderan que la práctica se usa de manera poco frecuente; y el número 1, si los estudiantes aprecian que la práctica no es aplicada por los docentes.

PROCEDIMIENTO

El trabajo con los grupos focales se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la BUAP. Por lo que se solicitó autorización para el uso de sus espacios con la finalidad de proteger la confidencialidad de la información y la identidad de los participantes. Cada grupo focal duró en promedio 2.5 horas y fue conducido por la investigadora que reporta el artículo con la ayuda de dos practicantes que auxiliaban en cuestiones técnicas. Tanto la conductora de los grupos como los practicantes fueron presentados al inicio de cada grupo para generar un buen rapport.

Para trabajar los datos de la fase cualitativa se empleó la técnica de análisis de contenido cuyo propósito es el estudio de un discurso, plasmado en un documento escrito mediante el uso de categorías previamente establecidas por el investigador con la finalidad de dar una explicación a los fenómenos sociales (Fernández Chaves, 2002; López Noruego, 2002). En este caso las categorías se delimitaron mediante la teoría de Mayer y Salovey (1997): percepción y expresión emocional; facilitación emocional; comprensión emocional y regulación emocional. Cada una de ellas se dividió en dos subcategorías: prácticas docentes que favorecen el desarrollo de la habilidad y prácticas docentes que obstruyen el desarrollo de la habilidad. Dentro de las subcategorías se construyeron prácticas específicas que promueven el desarrollo de la IE dentro de los salones de clase universitarios y, finalmente, se hace un análisis de las acciones concretas que conforman dichas prácticas a través del programa MAXQDA11.

Para la fase cuantitativa se estructuró un cuestionario de 26 preguntas cerradas con base en las prácticas recuperadas de las entrevistas a grupos focales, el cual fue evaluado por expertos y estu-



diantes. Para su aplicación se informó a los participantes de la investigación sobre la confidencialidad de sus respuestas a la par que se aclaró que no existía límite de tiempo para contestar el instrumento. La información obtenida fue analizada mediante estadística descriptiva.

ANÁLISIS

Los resultados de la investigación exponen, en primer lugar, las diferentes prácticas que son consideradas como relevantes para el desarrollo de la IE, obtenidas en la fase cualitativa y, en un segundo lugar, la frecuencia en la que son empleadas.

RESULTADOS CUALITATIVOS GENERALES

En la Tabla 1 se muestra el número de contenidos referentes a las diferentes prácticas que auxilian el desarrollo de la IE acorde con el modelo de Mayer y Salovey (1997) dentro del aula. Ahí se aprecia que en las relacionadas a la habilidad percepción y expresión emocional se encontraron 28 registros; en las relacionadas con la promoción de la habilidad facilitación emocional se encontraron 31 registros; en las referentes al desarrollo de la habilidad comprensión emocional se encontraron 5 registros; y en las utilizadas para fomentar la habilidad regulación emocional se encontraron 26 registros. En total se detectaron 90 registros en donde los maestros universitarios auxilian a la formación emocional de los estudiantes.

En adición, en la misma tabla, se presentan los contenidos relacionados a prácticas que obstaculizan la asimilación de habilidades de la IE donde se observa que dentro de las que dificultan el desarrollo de la habilidad percepción y expresión emocional se reportaron 6 registros; en relación con las prácticas que interfieren en la promoción de la habilidad facilitación emocional se encontraron 25 registros; referentes a las prácticas que entorpecen el crecimiento de la habilidad comprensión emocional se aprecian 4 registros; y en relación con las que limitan el fomento de la habilidad regulación emocional se muestra el registro de 16 incidentes. En total, se detectaron 41 registros en los que los docentes incidieron en prácticas poco favorables para el crecimiento de las habilidades emocionales de sus estudiantes

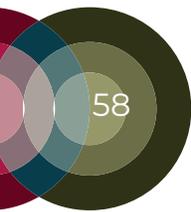


Tabla 1. Prácticas que Desarrollan u Obstaculizan el Desarrollo de la IE en el Aula por Habilidad

| | Registros | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | Percepción Expresión | Facilitación Emocional | Comprensión Emocional | Regulación Emocional | Total de Comentarios |
| | n | n | n | n | n |
| Prácticas para el Desarrollo | 28 | 31 | 5 | 26 | 90 |
| Prácticas que obstruyen | 6 | 25 | 4 | 16 | 41 |

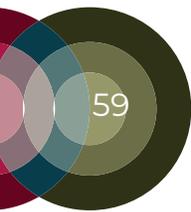
Fuente: elaboración propia (2019).

A continuación, para profundizar en los resultados se desarrollan los hallazgos de cada categoría.

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA CATEGORÍA PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL

Para su análisis se incluyeron como prácticas que fomentan su desarrollo aquellas que involucraron: la capacidad del docente de identificar y comunicar adecuadamente sus emociones, donde se realizaron 14 registros; y la capacidad del maestro para detectar los estados emocionales de sus estudiantes a la par que los auxilia a comunicarlos de forma efectiva, que incluye 14 registros. Por el contrario, se consideraron como prácticas que obstaculizan su desarrollo las relacionadas con: la dificultad del docente para percibir o expresar sus emociones de forma adecuada, que presenta 6 registros y se relaciona directamente con la falta de capacidad o desinterés para detectar los estados emocionales de sus estudiantes o promover su expresión.

Entre las acciones que el docente emplea para identificar y comunicar adecuadamente sus emociones se encontraron: manejar de manera óptima el lenguaje no verbal para transmitir emociones; expresar emociones positivas sobre la asignatura que imparte y su campo laboral; apertura para compartir emociones relacionadas sus experiencias laborales; y expresar de forma adecuada los estados emocionales positivos y negativos ante el grupo. Algunos ejemplos de las acciones se aprecian en los siguientes extractos:



Hay quienes se les ve desde la forma en que entran a clase, cómo hablan, cómo exponen... todo, se ve que les interesa de verdad y ¡Hasta lo agradeces! Se siente bien (S10, IdE, p. 6).¹

Algo que me ayudó bastante en la carrera es que los docentes se permitieran abrir sus emociones y compartir sus experiencias, en lo personal me ayudó mucho el escuchar de los maestros decir que en su momento también tuvieron miedo (S15, IdE, p. 4).²

En relación con las acciones que los maestros emplean para detectar emociones y ayudar a comunicarlas en sus estudiantes se identificaron: percibir y retroalimentar a los alumnos sobre cambios en sus estados emocionales; y emplear técnicas grupales planificadas que favorezcan el conocimiento y la expresión de las emociones en el aula. Ejemplos de las acciones mencionadas se observan en los siguientes párrafos:

Recuerdo que tenía clase con alguna profesora con quien no convivía de forma externa a la facultad o le tenía confianza, o al menos en esa materia nunca me sentí como que pudiera externar emociones, pero recuerdo una vez que llegué a clase, y la verdad si estaba muy mal por una situación previa y recuerdo que ella lo notó. Me acuerdo de que se acercó y me dijo: - ¿Estás bien? Es que te noté seria etc. Eso se prestó a que yo me pudiera acercar para otras actividades con la profesora. Pero si me gustó que una persona notara que estaba mal (S21, ExE, p.2).³

Dentro de las acciones docentes percibidas por los estudiantes que dificultan la expresión y la comunicación de las emociones en los propios maestros se encontraron: expresar emociones negativas hacia la asignatura que imparten o la labor docente; falta de apertura para comunicar experiencias sobre su trabajo; expresar de manera inadecuada sus emociones dentro del aula; y falta de congruencia entre la expresión emocional y los actos. Algunos ejemplos de dichas acciones se encuentran a continuación:

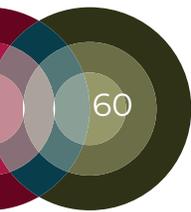
Normalmente hay maestros que ni siquiera tienen interés por lo que van a impartir, la materia, y si no tienen eso no van a tener interés por el grupo, inclusive a veces lo dicen: - A mí no me gusta esta materia- Desde ahí ya estás recibiendo ese rechazo (S8, OExE, p. 5).⁴

¹ S10= Sujeto 10; IdE= Categoría de prácticas docentes que promueve identificar y comunicar adecuadamente emociones

² S15= Sujeto 15; IdE= Categoría de prácticas docentes que promueve identificar y comunicar adecuadamente emociones

³ S21= Sujeto 21; ExE= Categoría de prácticas docentes que promueve la adecuada expresión emocional

⁴ S8= Sujeto 8; OExE= Categoría de prácticas docentes que dificulta la adecuada expresión emocional



Hay maestros que a pesar de tener tantos conocimientos y tanta experiencia les cuesta mucho compartirla y son directos y te lo dicen: – A mí me costó así que de ti depende sacarlo adelante, porque me puedes quitar mi lugar- y ya no te ven como alumno, te ven como competencia (S8, OExE, p. 6).

yo si aprendí cuestiones teóricas dentro de la licenciatura, pero a muchos docentes les falta esa congruencia entre lo que dicen y hablan en las aulas, y lo que hacen fuera de ellas y que tiene relación con los alumnos, así como con las cuestiones administrativas y directivas. Me agradecería que los docentes tuvieran esa congruencia al expresar sus emociones (S3, OExE, p.4).⁵

La percepción y expresión emocional es la habilidad base para desarrollar otras más complejas (Mayer y Salovey, 1997). Cuando el docente la fomenta dentro del aula cimienta otras de mayor complejidad como se explica en los siguientes apartados.

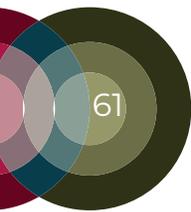
RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA CATEGORÍA FACILITACIÓN EMOCIONAL

Para su análisis se consideran como prácticas que inciden en su desarrollo aquellas que engloban la capacidad de los docentes para: fomentar entornos cooperativos donde se localizaron 5 registros; promover estados emocionales que favorezcan el aprendizaje, que cuenta con 11 registros; y administrar actividades y procesos de clase que ayudan al crecimiento emocional, con 15 registros, respectivamente. Por el contrario, se contemplan como prácticas que obstaculizan su fomento: conformar ambientes agresivos o inadecuados para establecer relaciones personales saludables, que posee 5 registros; propiciar estados emocionales que entorpezcan el aprendizaje, con 11 registros; y gestionar de forma inadecuada las actividades y procesos de clase, que cuenta con 9 registros.

Entre las acciones que ayudan a fomentar entornos cooperativos resaltaron: expresar emociones o ideas positivas sobre el trabajo en equipo; aplicar técnicas grupales para favorecer la cohesión grupal; y promover la resolución de conflictos.

Éramos un salón que desatacaba porque hubo un profe que desarrolló eso, nos metió la idea: - ¡Ustedes son los buenos!- y nos fomentó esa ideas de:- Si son buenos pero para mantenerse deben aprender a trabajar con toda la gente, con quien esté- Y para desarrollar eso nos ponía muchas dinámicas para poder lidiar con diferentes personas. A mí se me quedó esa idea de siéntete orgulloso de las personas con quienes puedes trabajar y puedes

⁵ S3= Sujeto 8; OExE= Categoría de prácticas docentes que dificulta la adecuada expresión emocional.



crecer- Que te enseñen a trabajar con los otros, pero también a tratarlos, a convivir (S20, FAe, p. 14).⁶

En relación con las acciones que el docente realiza para crear estados emocionales que favorecen el aprendizaje se destacaron: promocionar el respeto del maestro y los compañeros hacia la participación de todos los miembros de la clase; fomentar la escucha activa entre docentes y alumna-do; tolerancia hacia el error por parte de docentes y compañeros; acompañamiento constante en prácticas y ejercicios por parte del docente.

En la licenciatura... ¡Tienes cero experiencias! ¡No sabes nada! Y te vas a equivocar- y que los maestros tengan esa apertura y digan: - ¡Equivócate! Que aquí estoy yo respaldándote- Eso te da una confianza tremenda para ser tú (S12, FAa, p. 39).⁷

Respecto a las acciones del docente para administrar efectivamente procesos y actividades de clase se hizo énfasis en: establecer criterios flexibles de evaluación e interacción; planificar e implementar actividades que promocionen aspectos emocionales de la asignatura; diseñar o seleccionar material que propicie el aprendizaje significativo; promover actividades significativas fuera del aula.

Yo me doy cuenta de que el docente tiene amor por su materia cuando tiene el material preparado, porque ya sabe bien que vamos a ver en la clase, lo explica súper bien y no lo hace pesado (S9, FAp, p. 8).⁸

El profesor que yo mencionaba iba más allá de la clase, nos hacía invitaciones a otras actividades que tenía. El daba esa pauta, creo que es mucho cómo se muestran y que nos hablan sobre las actividades que desempeñan en su campo laboral. También participé con este maestro en un proyecto de investigación, ahí nos mostraba alguna habilidad que nosotros podíamos aplicar (S6, FAp, p. 4).⁹

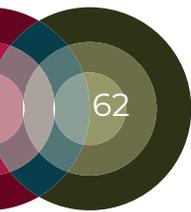
Entre las acciones que motivan la creación de ambientes agresivos o inadecuados para establecer relaciones personales saludables se observan: tratar a los estudiantes como si fueran una amenaza para el puesto laboral del docente; enfrentar a los estudiantes entre sí sin de forma arbitraria;

⁶ S20= Sujeto 20; FAe= Categoría de prácticas docentes que facilita la creación de entornos cooperativos

⁷ S12= Sujeto 12; FAa= Categoría de prácticas docentes que facilita la creación de estados emocionales que promueven el aprendizaje

⁸ S9= Sujeto 9; FAp= Categoría de prácticas docentes que facilita la administración efectiva de procesos y actividades de clase

⁹ S6= Sujeto 6; FAp= Categoría de prácticas docentes que facilita la administración efectiva de procesos y actividades de clase



demeritar la importancia de la cohesión grupal; tener grupos de favoritos dentro del salón de clases

Ya no te interesa conocer a nadie más o ver cómo se sienten, y la misma interacción dentro del grupo como que no se da porque el profesor va, trabaja en clase, no hace que te intereses por tus demás compañeros, no hace que te preocupes por ellos o que ellos se preocupen por ti (S17, OFAe, p. 4).¹⁰

Dentro de las acciones docentes que propician estados emocionales que entorpecen el aprendizaje se aprecian: generar miedo entre los estudiantes; ignorar o demeritar las participaciones en el aula; intolerancia a los errores del alumnado; falta de retroalimentación en trabajos y exámenes; falta de mediación ante los conflictos del aula; agresividad verbal a los estudiantes

Había otras materias donde el docente estaba en su celular, no te prestaban atención, si estabas participando, ni siquiera se fijaban y estaban: - Ajá, Ajá- y ese “ajá” con su celular es un te ignora totalmente. Entonces no sabes hasta qué punto lo que estás diciendo puede aportar algo a la clase o no. Y era como que el contagio porque los compañeros estaban igual que el maestro, entonces también te da ese contagio (S14, OFAa, p. 3).¹¹

Yo pienso que cambié durante la carrera porque me tocaron profesores que te decían: - ¡Es que eres un idiota! ¡No sabes! ¡Te falta conocimiento en tal cosa! - llegaban a decirlo en chiste o muy agresivamente (S21, OFAa, p. 49).¹²

En relación con las acciones docentes que obstaculizan la adecuada gestión de actividades y procesos de clase se encontraron: falta de flexibilidad en los criterios de evaluación; falta de planeación y organización de la clase; énfasis en métodos tradicionales.

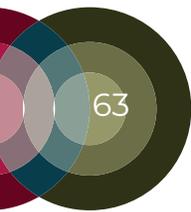
Dentro de la clase el que está al frente es el que te debe dar la motivación, porque sí me han tocado profesores que llegan dictan y ya no generan nada contigo, entonces no generas nada por la materia o lo que estás viendo (S9, OFAp, p.3).¹³

¹⁰ S17= Sujeto 17; OFAe= Categoría de prácticas docentes que dificulta la creación de entornos cooperativos

¹¹ S14= Sujeto 14; OFAa= Categoría de prácticas docentes que dificulta la creación de estados emocionales que promueven el aprendizaje

¹² S21= Sujeto 21; OFAa= Categoría prácticas docentes que dificulta la creación de estados emocionales que promueven el aprendizaje

¹³ S9= Sujeto 9; OFAp= Categoría prácticas docentes que dificulta la administración efectiva de procesos y actividades de clase



La falta de flexibilidad se ve en la cuestión de tareas cuando el profesor te pide trabajos y no le importa tú estado emocional solo que le entregues lo que le tienes que entregar. Si tú te sientes mal no importa, tú me tienes que entregar esto porque es vital y no hay prórroga (S22, OFAp, p. 3).¹⁴

La facilitación emocional es una habilidad clave en los docentes de cualquier nivel educativo, ya que se relaciona directamente con la generación de ambientes que favorecen complejos procesos cognitivos como la creatividad, la resolución de problemas o la toma de decisiones. No obstante, para generar dichos ambientes también se requieren de otras habilidades emocionales que se muestran enseguida.

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA CATEGORÍA COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Para analizar esta habilidad se tomaron en cuenta las prácticas donde el docente tiene la capacidad de identificar las causas y las consecuencias tanto de sus emociones como las de sus estudiantes mediante un conocimiento especializado de las mismas donde se localizaron 5 registros. Como prácticas que dificultan el desarrollo de la comprensión emocional consideraron las que se destacan por el desconocimiento o desinterés del maestro por contar con un entendimiento profundo sobre las causas y consecuencias de las emociones propias y de los estudiantes, estas presentan 4 registros.

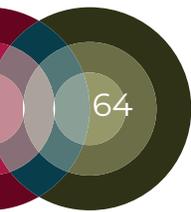
En relación con las acciones que realiza el docente para identificar las causas y consecuencias de sus emociones y las de sus estudiantes mediante un conocimiento especializado de las mismas destaca: externalizar emociones complejas ante el grupo, así como su origen; Identificar emociones complejas en los estudiantes y su posible causa.

Yo sí identifico que los docentes comprenden sus emociones, por ejemplo, dicen: - ¿Sabes qué chicos? Hoy me siento así y así por lo tanto la clase puede que sea de esta manera- entonces así tú ya tienes un contexto, a lo mejor el profesor viene triste, viene enojado y entonces así yo ya puedo identificar cómo está el y él lo hace a lo mejor para que nosotros no tengamos malos pensamientos (S19, CE, p.2).¹⁵

En cuanto a las acciones que obstruyen el conocimiento profundo de las causas y consecuencias de las emociones del docente de sus emociones y las de sus estudiantes resaltan: desconocer la

¹⁴ S22= Sujeto 22; OFAp= Categoría prácticas docentes que dificulta la administración efectiva de procesos y actividades de clase

¹⁵ S19= Sujeto 19; CE= Categoría de prácticas docentes que fomenta la comprensión emocional



causa de sus emociones y las posibles consecuencias de dicho estado emocional al trabajar con el alumnado; desconocer o malinterpretar emociones complejas en los estudiantes y su posible causa

Con otros profesores tuve la experiencia de que a mi equipo le tocaba exponer, a uno de mis compañeros lo asaltaron antes de llegar a la clase, y a mí me sacó de onda que la maestra estaba siendo muy agresiva porque lo veía tenso (S20, OCE, p. 3).¹⁶

Observar las prácticas que influyen en la comprensión emocional es proceso difícil, no obstante, tiene gran influencia en fenómenos de empatía. Todas las habilidades anteriores auxilian en el desarrollo de la regulación emocional que, como me mencionan Mayer y Salovey (1997), es la más compleja de todas y cuyos resultados se presentan a continuación.

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA CATEGORÍA REGULACIÓN EMOCIONAL

Para el análisis de la habilidad se tomaron en cuenta las prácticas docentes, cuyo objetivo es modificar las emociones de los estudiantes con la finalidad de animar, calmar o inspirar, donde se detectaron 25 registros, así como la capacidad del maestro para manejar sus propios estados emocionales ante el grupo, que es representado por un registro. Como prácticas que dificultan el desarrollo de la Regulación Emocional en el alumnado destacan la falta de interés o preparación para auxiliar a los jóvenes a manejar sus emociones, con 2 registros, y la falta de capacidad del docente para adecuar sus emociones según la situación lo requiera con dos registros.

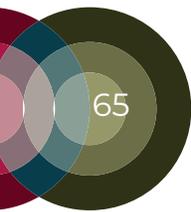
La acción que refleja que el docente maneja sus estados emocionales es cuando es capaz de tomar acciones para calmarse o modificar su emoción ante el grupo

el maestro se puede tomar un minuto y decirles a los alumnos: - ¿Saben qué? - Les voy a ser honesto, me acaba de pasar algo, necesito 5 minutos para calmarme- desde ahí se ve la regulación (S8, REd, p. 10).¹⁷

En relación con las acciones que realiza el docente para modificar las emociones del alumnado con la finalidad de animar, clamar o inspirar, se aprecian: inspirar a través del lenguaje no verbal y las interacciones con el grupo; inspirar a través del discurso verbal; emplear técnicas grupales o individuales para el cambio de las emociones del grupo; manejar adecuadamente las crisis o contingencias que producen emociones negativas dentro del aula; atender o contener de forma

¹⁶ S20= Sujeto 20; OCE= Categoría de prácticas docentes que dificulta la comprensión emocional

¹⁷ S8= Sujeto 8; REd= Categoría de prácticas docentes donde el maestro regula sus emociones ante el grupo



individual a estudiantes con alguna dificultad emocional hasta poder derivarlos a una intervención más profunda en caso de ser requerida

Hay profesores que te motivan y dicen:- Yo te quiero ver en mi lugar en unos cuantos años- a mí me tocó que me lo dijera un profesor:- Este cubículo algún día va a ser tuyo- eso me lo dijo un día que estábamos en San Jerónimo, y eso como que te motiva más y te gusta que te digan ese tipo de cosas, porque quiere decir que ven algo en ti (S9, REe, p. 8).¹⁸

A veces si el grupo se sentía cansado el maestro aplicaba una técnica para activarlos, aunque la mayoría de los compañeros me tocó escuchar comentarios de: - No quiero hacer esto, es muy tonto. - pero yo sí me podía dar cuenta de que cambiaba el estado emocional del grupo, de pronto había más participación, de pronto sí había compañeros que estaban aburridos se mostraban más atentos. Por eso yo creo que ese tipo de técnicas funcionaban mucho (S25, REe, p. 5).¹⁹

A mí sí me tocó que una maestra, después de todo lo que se vivió con el temblor, que abrió el espacio para comentar las experiencias y estuvo muy bien porque hablamos, nos dimos un abrazo y se comenzó a hacer una unidad muy fuerte (S23, REe, p. 3).²⁰

Entre las acciones que remarcan que el docente no regula de manera adecuada sus estados emocionales destacan: descargar las emociones negativas en los estudiantes; y permitir que las emociones negativas influyan en el proceso de clase

Para mí es importante que el docente tenga consciencia de las emociones y no influyan en el sentido de que el docente venga de malas y por eso la clase va a ser pésima (S24, OREd, p. 6).²¹

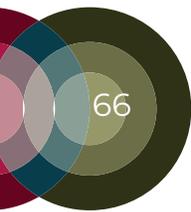
Respecto a las acciones que dificultan que el docente auxilie a los jóvenes a manejar sus emociones se aprecian: emplear de forma inadecuada técnicas grupales e individuales; manejar de manera inadecuada o ignorar crisis o contingencias; ignorar la necesidad de contención individual de los estudiantes

¹⁸ S9= Sujeto 9; REe= Categoría de prácticas docentes donde el maestro regula el estado emocional de sus estudiantes

¹⁹ S25= Sujeto 25; REe= Categoría de prácticas docentes donde el maestro regula el estado emocional de sus estudiantes

²⁰ S23= Sujeto 23; REe= Categoría de prácticas docentes donde el maestro regula el estado emocional de sus estudiantes

²¹ S24= Sujeto 24; OREd= Categoría de prácticas docentes donde el maestro no tiene la capacidad regular sus emociones ante el grupo



Los maestros en su mayoría comienzan a hacer sus actividades, sus dinámicas para manejar al grupo y eliminar la tensión, pero no las cierran, no hay ese cierre y en ese momento tocan ciertas fibras, y entonces dejan a algunos compañeros expuestos, y en ese momento el contagio llega a todo el grupo (S8, OREe, p. 4).²²

Alguna vez tuve una mala experiencia con un profesor. Todos los sabíamos que el docente no era pertinente con la actividad que estábamos realizando, y él se puso en su papel de: -Yo soy el profesor, yo soy el que está coordinando-. Fue una actividad donde todos los compañeros tuvieron que abrir sus emociones, fue algo muy fuerte para mí. Al terminar la actividad me dejó ir, tal cual, sin un cierre, sin ninguna contención (S11, OREe, p. 5).²³

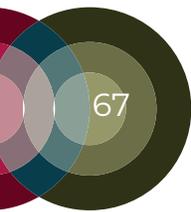
RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA CATEGORÍA PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL

La Figura 1 presenta los resultados de la categoría desarrollo de la percepción y expresión emocional en las aulas, la cual está compuesta por siete prácticas. Entre las que reportan mayor uso en los universitarios se encuentran: la número 3, que evalúa si los maestros manifiestan emociones positivas sobre sus actividades profesionales, donde el 66.1 % de los estudiantes percibe que la práctica es usada de forma frecuente o muy frecuente; la número 4, que valora si los docentes comparten emociones relacionadas con sus experiencias laborales, en la cual el 65.5 % de los alumnos considera que la práctica se ejerce de forma frecuente o muy frecuente; y la número 2, que valora si los catedráticos expresan emociones positivas sobre la asignatura, donde el 64.4 % de la muestra percibe que la práctica es utilizada de manera frecuente o muy frecuente.

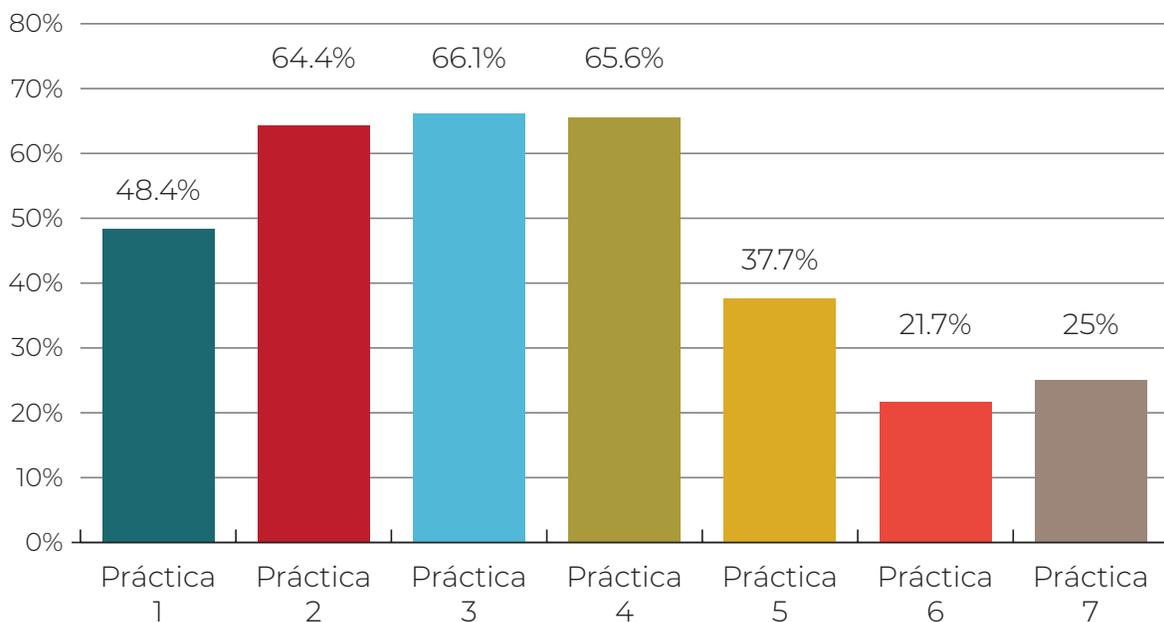
Entre las prácticas que reflejan menor uso se encuentran: la número 1, que evalúa si los docentes manejan de forma adecuada el lenguaje no verbal para transmitir sus emociones, en la cual el 48 % de la muestra considera que la práctica es empleada de forma frecuente o muy frecuente; la número 5, que pondera si los docentes expresan de forma adecuada sus estados emocionales dentro del aula, donde el 37.7 % de la muestra valora que la práctica se ejerce de forma frecuente o muy frecuente; la número 7, que evalúa si los docentes aplican de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes en el salón de clases, presenta que el 25 % de los estudiantes considera que la práctica se utiliza de forma frecuente o muy frecuente; y la número seis, que examina si los docentes retroalimentan a los estudiantes sobre sus cambios emocionales,

²² S8= Sujeto 8; OREe= Categoría de prácticas docentes donde el maestro no regula adecuadamente las emociones de sus estudiantes

²³ S11= Sujeto 11; OREe= Categoría de prácticas docentes donde el maestro no regula adecuadamente las emociones de sus estudiantes



en la cual 21.7 % de los alumnos considera que la práctica se ejecuta de forma frecuente o muy frecuente.



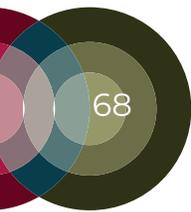
Fuente: elaboración propia (2019).

Figura 1. Prácticas docentes de uso frecuente para el desarrollo de la Percepción y la Expresión Emocional

Se destaca que solo 3 de las 7 prácticas que integran la categoría son consideradas por más del 50 % de los estudiantes como de ejercicio frecuente o muy frecuente.

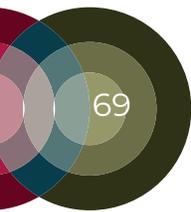
RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA CATEGORÍA FACILITACIÓN EMOCIONAL

La Figura 2 presenta los resultados de esta categoría en los salones de clases de educación superior, la cual está compuesta por diez prácticas entre las que reportan mayor uso en los universitarios se encuentran: la número 11, que evalúa si los maestros promueven el respeto hacia la participación en clase, donde el 73.9 % de los estudiantes percibe que la práctica es usada de forma frecuente o muy frecuente; la número 12, que valora si los docentes promueven la escucha activa entre el alumnado, en la cual el 59 % de los sujetos considera que la práctica se ejerce de forma frecuente o muy frecuente; la número 13, que valora si los catedráticos practican la tolerancia al error en

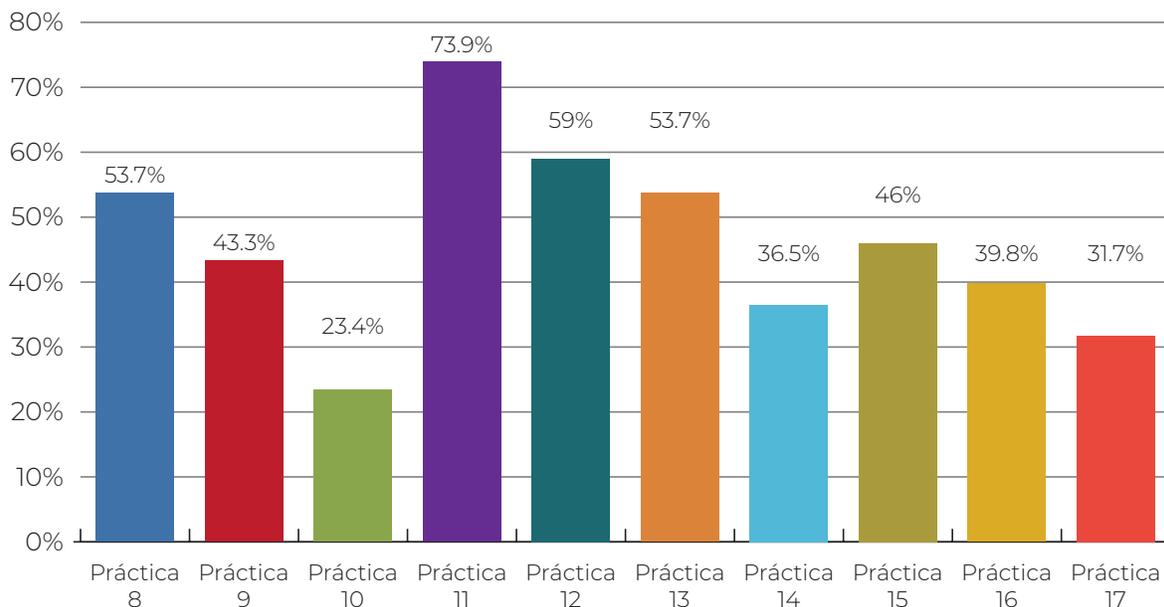


el aula, donde el 53.7 % de la muestra percibe que la práctica es utilizada de manera frecuente o muy frecuente; y la número 8, que pondera si los maestros expresan emociones positivas sobre el trabajo en equipo, en la cual el 53.7 % de los alumnos consideran que la práctica se utiliza de forma frecuente o muy frecuente.

Entre las prácticas que reflejan menor uso se encuentran: la número 15, que pondera si los docentes implementan criterios flexibles de evaluación, en la cual el 46 % de la muestra, considera que la práctica es empleada de forma frecuente o muy frecuente; la número 9, que evalúa si los maestros aplican técnicas que fomenten la cohesión grupal, donde el 43.3 % de la muestra valora que la práctica se ejerce de forma frecuente o muy frecuente; la número 16, que pondera si los catedráticos integran técnicas que fomenten el desarrollo emocional dentro del salón de clases, presenta que el 39.8 % de los estudiantes considera que la práctica se utiliza de forma frecuente o muy frecuente; la número 14, que examina si los docentes proporcionan conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura, donde el 36.5 % de los alumnos considera que la práctica se ejecuta de forma frecuente o muy frecuente; la número 17, que valora si los maestros promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula, en la cual el 31.7 % de la muestra percibe que la práctica se instrumenta de manera frecuente o muy frecuente; y la número 10, que evalúa si los catedráticos fomentan la solución de conflictos en el aula, donde el 23.4 % de los alumnos considera que la práctica se realiza de manera frecuente o muy frecuente.



Rocio Fragoso Luzuriaga



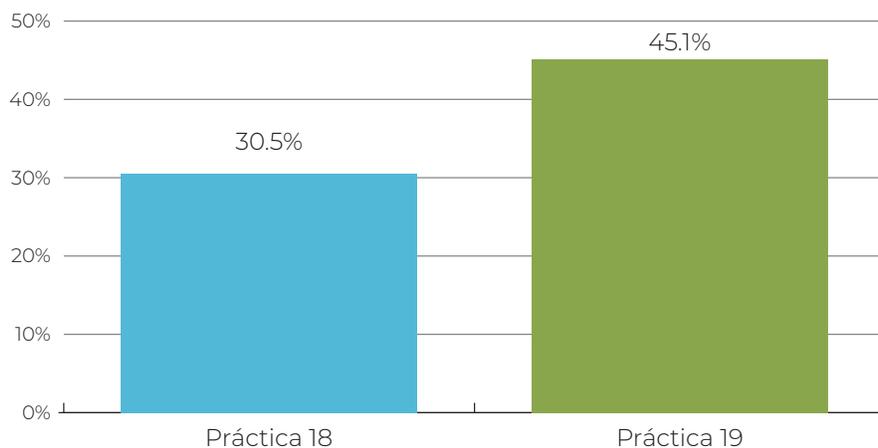
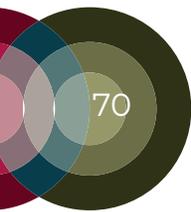
Fuente: elaboración propia (2019).

Figura 2. Prácticas docentes de uso frecuente para el desarrollo de la facilitación emocional

Es destacable que solo 4 de las 10 prácticas que integran la categoría son identificadas por el 50 % de los alumnos como aplicadas de forma frecuente o muy frecuente.

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA CATEGORÍA COMPRENSIÓN EMOCIONAL

La Figura 3 presenta los resultados de la categoría desarrollo de la Comprensión Emocional en las aulas, la cual está compuesta dos prácticas: la número 19, que evalúa si los maestros muestran empatía hacia las emociones de los estudiantes, en la cual el 45.1 % de la muestra valora que la práctica se ejerce de forma frecuente o muy frecuente; y la número 18, que examina si los docentes tienen un conocimiento especializado sobre el desarrollo emocional de sus alumnos donde el 30.5 % de la muestra, considera que la práctica es empleada de forma frecuente o muy frecuente.



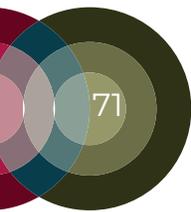
Fuente: elaboración propia (2019).

Figura 3. Prácticas docentes de uso frecuente para el desarrollo de la comprensión emocional

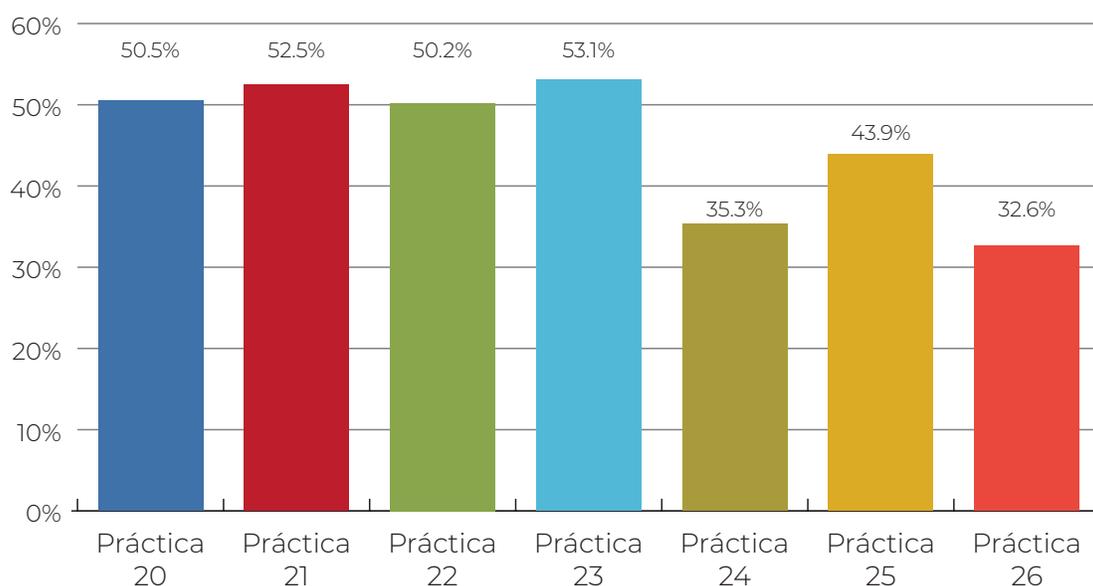
Es relevante que ninguna de las dos prácticas que integran la categoría es identificada por el 50 % de los alumnos como aplicada de forma frecuente o muy frecuente.

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA CATEGORÍA REGULACIÓN EMOCIONAL

La Figura 4 presenta los resultados de la categoría desarrollo de la Regulación Emocional en los salones de clases de educación superior, la cual está compuesta por siete prácticas entre las que reportan mayor uso entre los estudiantes de educación superior destacan: la número 23, que examina si los catedráticos inspiran emociones positivas en los estudiantes, donde el 53.1 % de los individuos reporta que la práctica es utilizada de manera frecuente o muy frecuente; la número 21, que evalúa si los maestros animan al grupo según la situación lo requiera, en la cual el 52.5 % de los alumnos percibe que la práctica es usada de forma frecuente o muy frecuente; la número 20, que valora si los docentes regulan adecuadamente sus emociones en caso de contingencia, en la cual el 50.5 % de los sujetos considera que la práctica se ejerce de forma frecuente o muy frecuente; y la número 22, que pondera si los catedráticos calman a los estudiantes cuando es necesario, donde el 53.7 % de la muestra percibe que la práctica es utilizada de manera frecuente o muy frecuente.



Entre las prácticas que reflejan menor uso se encuentran: la número 25, que evalúa si los docentes contienen de forma adecuada las emociones de los estudiantes en caso de contingencia, en la cual el 43.9 % de la muestra, considera que la práctica es empleada de forma frecuente o muy frecuente; la número 24, que examina si los maestros implementan adecuadamente técnicas grupales para modificar los estados emocionales del grupo, donde el 35.3% de la muestra valora que la práctica se ejerce de forma frecuente o muy frecuente; y la número 26, que evalúa si los docentes manejan de forma adecuada las emociones negativas de los estudiantes, presenta que el 32.6 % de los estudiantes considera que la práctica se utiliza de forma frecuente o muy frecuente.



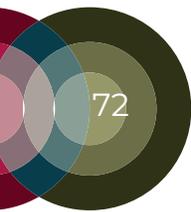
Fuente: elaboración propia (2019).

Figura 4. Prácticas docentes de uso frecuente para el desarrollo de la regulación emocional

Es destacable que un poco más del 50 % de los estudiantes reportan que 4 de las 7 prácticas que integran las categorías se emplean de forma frecuente o muy frecuente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de que la IE es una habilidad fundamental para los profesionistas del S.XXI, hay poca información sobre las acciones específicas que llevan a cabo los maestros universitarios para poder

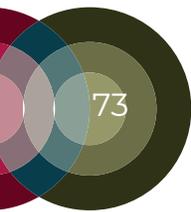


desarrollarla. Las prácticas docentes, desde su dimensión personal, pueden ayudar a esclarecer los comportamientos y actitudes que promueven aprendizajes socioemocionales (ANUIES, 2015; Bain, 2008). Estas varían en la frecuencia y profundidad de su aplicación dependiendo de la habilidad que se busque desarrollar, por ejemplo:

Al analizar las prácticas docentes que favorecen la expresión y percepción emocional se aprecia que desde el modelo de Mayer y Salovey (1997) es importante externar e identificar emociones tanto positivas como negativas. No obstante, los estudiantes reportan que, si bien los maestros aplican prácticas donde los propios profesores expresan emociones positivas hacia la asignatura, la profesión y la labor docente de forma frecuente o muy frecuente, no sucede lo mismo con las prácticas que requieren exteriorizar y reconocer emociones complejas o negativas. Esto explica porque 4 de las 7 prácticas que integran la categoría deben incrementar su frecuencia de uso en los salones de clase. Lo anterior es reforzado por los resultados cualitativos que reportan una expresión inadecuada de emociones negativas del docente como parte de las prácticas que obstaculizan el crecimiento de la habilidad.

En relación con las prácticas docentes que favorecen la facilitación emocional de nuevo se observa que los maestros emplean con mayor frecuencia en sus aulas solo las que favorecen emociones positivas como: incentivar la escucha activa o promover el trabajo en equipo, el respeto y la participación. Sin embargo, cuando se trata de ejercer prácticas más complejas como establecer criterios flexibles de evaluación, fomentar la cohesión grupal, proporcionar acompañamiento académico y emocional o implementar actividades planificadas que ayuden al entendimiento de las emociones disminuye la frecuencia de su implementación. Otro punto que es importante observar en la categoría es que aquí se registra más violencia hacia los alumnos, además, las prácticas para la facilitación emocional no solo se insertan en la dimensión personal, ya que la dimensión didáctica es importante para formar climas adecuados para el aprendizaje. Esto puede ser debido a que para crear ambientes que favorezcan el crecimiento emocional se requiere tanto de las relaciones interpersonales como de otras habilidades pedagógicas y académicas (Landau y Meirovich, 2011). Si bien en todas las prácticas se puede notar la relación cognición- emoción en esta se aprecia con mayor claridad.

Las prácticas que auxilian en el desarrollo de la comprensión emocional son las que tienen menor número de registros en la investigación cualitativa debido a lo complejo de su observación e implementación en las aulas, no obstante, su importancia es fundamental, ya que se relacionan de forma consistente con procesos de empatía ya que para dominar esta habilidad se tiene que poseer un conocimiento profundo de las emociones del otro (Fernández-Pinto et al., 2008). La



poca aplicación de las dos prácticas que integran la categoría se refleja en la fase cuantitativa del trabajo, ya que menos del 50 % de los estudiantes reporta que se aplican de forma frecuente en las aulas. Que los docentes tengan poco dominio en prácticas complejas ha sido constante en las dos habilidades anteriores.

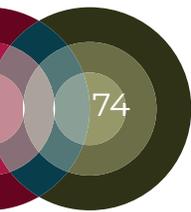
En cuanto a las prácticas para el fomento de la Regulación Emocional se observa que las que potencian sensaciones positivas son empleadas con mayor frecuencia. Por ejemplo, las que sirven para animar al grupo, calmarlo o inspirarlo. Por el contrario, las que contribuyen al manejo de contingencias u emociones negativas quedan del lado en las aulas. Las prácticas para fomentar la regulación ayudan a manejar las emociones según el contexto y las circunstancias por lo que pueden resultar de difícil aplicación (Mayer y Salovey, 1997).

SUGERENCIAS

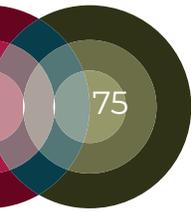
Gracias a los resultados de la investigación se puede inferir que es recomendable capacitar a los docentes a través de programas con una sólida base teórica y metodológica que ayuden a un desarrollo profundo de la IE en las aulas de educación superior. De igual forma, es relevante que los maestros hagan un ejercicio de reflexión personal acerca de las habilidades emocionales con las que cuenta de forma individual para poder identificar deficiencias que pudieran repercutir en los procesos de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ariza-Hernández, M.L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los efectos de la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://www.researchgate.net/publication/319313344>
- Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. ANUIES
- Bain, K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez Gonzalez, J. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Caruso, D. y Salovey, P. (2005). *El ejecutivo emocionalmente inteligente*. Alga.
- Cases Hernández, I. (2007). *La educación emocional del profesorado*. Lumen.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), pp-pp. Doi: 10.11114/jets.v1i2.xxx



- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, (23), 29-36. Doi: 10.1016/j.pse.2016.11.0001
- Delors, J. (comp.)(1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Extremera Pacheco, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. <https://www.researchgate.net/publication/319313344>
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2003). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35-53. <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Fernández-Pinto, I., López Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales en Psicología*, 24(2), 284-298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589012>
- Fragoza González, A., Cordero Arrollo, G. y Fierro Evans, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de las prácticas docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34381/33967>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187. Doi: 10.5944/educXX1.19880
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional Aplicada a las Organizaciones*. Kairos
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill
- Landau, J. y Meirovich, G. (2011). Development of student' emotional intelligence: Participative classroom environments in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(3), 89-104.
- López Noruego, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167- 179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequen>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Pesonality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, N. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mortiboys, A. (2016). *Como enseñar con inteligencia emocional: guía paso a paso para profesionales de educación media superior, superior y posgrado*. Patria.



Rocio Fragoso Luzuriaga

- Nathanson, L., Rivers, S., Flynn, L. y Brackett, M. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6. Doi: 10.1177/1754073916650495
- Paéz Cala, M.L. y Castaño Catrillón, J.J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología Desde el Caribe*, 32(2), 268-285. Doi: 10.14482/psdc.32.2.5798
- Quezada, A. y Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educar, Curitiva*, (32), 103- 119. <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a09.pdf>
- Rychen, D. y Hersh Salganik, L. (Comp.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Aulæ.
- Salovey, P., Brackett, M. y Mayer, J. (2004). *Emotional Intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey Model*. Dude.
- Vázquez de la Hoz, F.J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1573/1532>
- Yadav, V., Naveen, Tiwari, T. y Singh, A. L. (2017). Mental health in relation to emotional intelligence among university students. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(10), 1210-1212.
- Zabalza Meraza, M.A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1). 17-12. Doi: 10.4995/redu.2012.6120